

# De l'histoire scolaire à l'école intérieure

Carmen Strauss-Raffy

La psychanalyse nous apprend que travailler avec des enfants confronte tout un chacun à sa propre enfance, en particulier à l'enfant refoulé qui sommeille en lui et dont l'enfant réel n'est bien souvent qu'un support, une image propice à réactiver une part du passé.

Serge Leclair montre la nécessité pour vivre, de faire et refaire constamment le deuil de cet « enfant merveilleux ou terrifiant que nous avons été dans les rêves de ceux qui nous ont faits ou vus naître » (Leclair, 1975). L'enseignant, sans cesse en présence d'enfants renouvelés chaque année, a fort à faire quant à la nécessité de ce travail permanent de deuil du paradis perdu.

Mais il est un autre travail qui lui incombe : il concerne son rapport intime à l'école. Celui-ci se présente comme un filtre à travers lequel il considère l'école d'aujourd'hui ; ce filtre s'est constitué à partir de ce qu'il a pu faire ou ne pas faire de sa propre expérience scolaire. Le résultat de ce processus complexe est ce que je nomme « école intérieure ».

Je décrirai en un premier temps comment cette notion a émergé, je montrerai l'impact de ce processus dans l'exercice du métier d'enseignant, puis j'envisagerai des modalités de mise en travail de l'école intérieure dans le cadre de la formation des enseignants. Je questionnerai enfin l'intérêt qu'il y aurait à élargir cette notion à d'autres professionnels concernés par l'école.

## L'impact du passé scolaire

Lors d'une recherche universitaire ancienne (Strauss, 1991) sur la place des enseignants dans l'appropriation du langage par l'enfant, j'avais interviewé des enseignants de l'école élémentaire et constaté que leurs choix pédagogiques étaient souvent largement déterminés par leur histoire scolaire plutôt que par les formations ou les lectures qu'ils avaient pu faire. Les enseignants interrogés à l'époque avaient des convictions quant à ce qui était important dans leur enseignement. Et l'on pouvait constater un lien entre ce qu'ils soutenaient dans l'accès au langage pour leurs élèves, et ce qui leur paraissait avoir cruellement manqué dans leur propre scolarité. J'avais fait l'hypothèse que par déplacement, l'exercice du métier leur donnait l'occasion de compenser ces manques.

Deux exemples parmi d'autres illustrent ce propos.

Mme A. m'explique qu'elle met fortement l'accent sur l'acquisition du « vocabulaire et des structures » chez ses élèves de CP. Elle est très exigeante à ce sujet, fait beaucoup répéter les enfants. Ses conceptions de l'enseignement de la langue orale sont largement influencées – dit-elle – par ce qu'elle découvre avec son fils de 5 ans, par des discussions avec des collègues, et par ses lectures. J'apprendrai plus tard dans l'entretien que Mme A. a beaucoup souffert du manque de vocabulaire dans sa scolarité. Issue d'une famille parlant l'alsacien, elle reproche à l'école de ne lui avoir jamais permis de combler ses lacunes en français. Arrivée au lycée, le dictionnaire est devenu son livre de chevet et elle s'est efforcée d'apprendre quotidiennement des listes de mots, « le vocabulaire qui me manquait, les structures ». On retrouve la préoccupation majeure de Mme A. pour ses élèves, mais elle ne fait à aucun moment, le lien entre ses choix

pédagogiques et le manque ressenti.

Mme B., quant à elle, est très attentive à ce que chaque élève puisse trouver sa place dans sa classe. Elle freine ceux qui parlent beaucoup, si c'est nécessaire, afin que les moins loquaces puissent aussi s'exprimer. Elle dit avoir tellement souffert, enfant, de ne pas pouvoir prendre la parole à l'école et à la maison, qu'elle fait tout ce qu'il faut pour solliciter et soutenir ceux qui ne s'expriment pas facilement.

Le manque ressenti sur la scène de l'enfance de ces enseignantes est imaginairement comblé sur la scène du présent de l'école, par l'intermédiaire des élèves. Dans ce système relativement clos, ce qui est supposé ne pas devoir manquer fait l'objet d'une attention passionnée de la part de ces maîtres. Il ressort ainsi de l'analyse des discours d'une dizaine d'entretiens de ces enseignants, que leurs orientations pédagogiques, aussi louables soient-elles, sont souvent d'abord au service d'une cause à défendre, ancrée dans leur propre parcours scolaire. Ils reconnaissent que les formations initiales en École Normale<sup>1</sup>, les discours pédagogiques des chercheurs et les textes officiels ont peu de poids dans leurs choix.

Au moment de cette recherche je m'interrogeais sur l'opportunité de travailler ces questions dans le cadre de la formation des enseignants. Il me semblait intéressant de permettre aux futurs maîtres de revisiter leur passé scolaire et de les faire réfléchir aux enseignements qu'ils pouvaient en tirer, aux travers à éviter, etc. Bref, à prendre quelque recul avec cette histoire là pour qu'à minima elle ne vienne pas encombrer leur quotidien professionnel et qu'éventuellement elle serve de point d'appui dans leur pratique.

Plus tard, j'avais envisagé des dispositifs de formation (Strauss-Raffy, 2004, pp. 294-303) qui pourraient donner l'occasion aux futurs enseignants de s'interroger sur le choix de ce métier, sur leur rapport à l'enfance – la leur en particulier –, sur leur rapport au savoir et aux diverses disciplines d'enseignement.

Ces questions sont restées en veilleuse pendant quelques années ; je n'étais pas en position de mettre ces propositions en œuvre. Devenue entre temps formatrice en IUFM auprès d'enseignants en spécialisation dans le domaine du handicap et de la difficulté scolaire, je ne manquais pas de constater combien le rapport à l'école de ces personnes pouvait être actif et déterminer leurs orientations de travail. Lors des visites de stagiaires par exemple, il arrivait à mes collègues et à moi-même de constater que l'enseignant semblait « jouer au maître ou à la maîtresse d'école ». Il donnait l'impression de ne pas agir selon ses propres repères, comme s'il était poussé à son insu à reproduire un modèle appartenant probablement à son parcours scolaire. Certes, notre identité se construit à travers les identifications successives à d'autres auxquels nous empruntons inconsciemment des traits qui nous transforment. Il en va de même pour l'identité professionnelle. Mais le professionnel n'a-t-il pas intérêt à avoir conscience de ce qu'il fait, de ce qui le pousse à agir de telle ou telle manière, plutôt que d'être agi par des déterminations qui le dépassent ? Si nous pouvions tenter de faire prendre conscience du phénomène aux stagiaires concernés, nous n'avions pas vraiment la possibilité de travailler cette question avec eux directement dans le contexte d'une visite.

La question a resurgi lors d'une recherche plus récente centrée sur l'impact de l'écriture des pratiques professionnelles dans l'exercice du métier d'enseignant spécialisé. Cette recherche a pris appui sur un atelier d'écriture que j'ai conduit avec un groupe d'une douzaine d'enseignants spécialisés exerçant en réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté ; des entretiens avec chaque participant ont permis d'entendre leurs discours sur les effets de l'expérience. Dans le cadre de cet atelier, ils ont écrit

1. Lieux de formation des enseignants du premier degré antérieurs aux Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM).

mensuellement pendant deux ans sur diverses dimensions de leurs métiers spécifiques, à partir de propositions étayées de textes littéraires. Une brève incursion du côté de l'histoire scolaire et du rapport à l'école des participants était prévue dans les propositions d'écriture, mais ce qui a émergé dans le groupe m'a conduit à donner plus de place à cette dimension.

Tout d'abord, le contexte même de l'atelier a révélé à quel point l'ancien élève était fortement présent, comme ranimé par le dispositif : écrire en groupe, à la demande de quelqu'un, sur un thème précis, en un temps limité, puis réécrire, sont autant de contraintes évoquant des situations scolaires. En témoignent les remarques à propos de l'envoi des textes aux membres du groupe entre les séances, où l'expression « *j'ai fait ou n'ai pas fait mes devoirs* » apparaissait régulièrement. L'émotion forte et les sentiments de dévalorisation envahissant l'un puis l'autre à la lecture de ses textes indiquent la prégnance du passé scolaire. Par ailleurs, certains textes sur la pratique professionnelle donnaient à entendre des souffrances vives, voire des rancœurs d'anciens élèves qui filtraient dans l'exercice du métier et parasitaient la pensée des auteurs. D'autres laissaient deviner des positionnements complexes du maître spécialisé à l'égard des enseignants dits ordinaires. Je découvrais l'impact d'un passé scolaire mal symbolisé qui pouvait se faire actif dans les positions des maîtres spécialisés à l'égard des enfants, des autres enseignants, de l'école en général.

La richesse de ces textes, les prises de conscience qu'ils suscitaient quant au rapport parfois difficile des auteurs à l'école, m'ont conduit à centrer plusieurs séances (6 sur 18) sur des éléments de la biographie scolaire des participants. Il s'est agi à la fois de faire retour sur des souvenirs de rencontres déterminantes avec des enseignants ou avec des disciplines du passé scolaire, de mettre en mots son rapport au groupe, d'évoquer son école idéale, ses représentations du métier d'enseignant, etc. Le travail d'écriture a provoqué du mouvement pour les participants, parfois des bouleversements et des prises de conscience que j'évoquerai dans la dernière partie. Il m'a convaincu de la nécessité d'une réflexion sur l'école intérieure, surtout lorsque l'enseignant manifeste une relation problématique de son rapport à l'école.

### **La mise en lumière de l'école intérieure**

Cette expérience a révélé que – contrairement à ce qui était attendu – des personnes ayant eu des histoires scolaires très douloureuses susceptibles de faire obstacle à des représentations sereines de l'école, avaient néanmoins réussi à faire la paix avec l'histoire passée ; elles avaient pu accomplir un travail de symbolisation de ces expériences difficiles pour les transformer ou tout au moins les neutraliser. Certes, dans leur reconstruction mémorielle, le passé avait bien eu lieu, il pouvait encore laisser des traces, susciter de l'émotion, mais il ne venait plus empêcher la conception d'une école possiblement bénéfique aux élèves.

Ces constats m'ont progressivement conduit à élaborer la notion d'école intérieure que je définis comme une construction personnelle faite à partir du vécu réel et fantasmatique de son parcours scolaire, de ce qui en a été métabolisé, de ce qui reste non symbolisé ; elle est complétée par des expériences ultérieures (reprises d'études, formations) ayant conduit la personne à revisiter son histoire scolaire et à confirmer ou modifier la tonalité générale de son rapport à l'école. L'école intérieure est le filtre à travers lequel nous regardons et pensons ce qui se passe dans l'école aujourd'hui. Elle est le reflet d'un travail psychique de transformation de

l'expérience scolaire personnelle – ou de l'absence de ce travail psychique – en un certain rapport à l'école, toujours susceptible d'évoluer. Elle indique, voire détermine, la manière dont chacun pense l'école, dont il la considère et la conçoit pour les élèves d'aujourd'hui.

L'école *intérieure* est constituée de divers éléments. Elle comprend le rapport à l'institution scolaire, à son mode de fonctionnement, son organisation, sa hiérarchie, ses programmes, etc. Elle comprend aussi le rapport au savoir : avec l'acte d'apprendre en tant qu'activité cognitive (nos propres modes d'apprentissages et le regard que l'on porte sur eux, comment on les conçoit pour les élèves), et avec les apprentissages comme mettant en jeu des contenus de natures culturelles différentes (on n'a pas forcément la même appétence ou les mêmes facilités pour les mathématiques, la physique, la littérature, la musique, etc.). L'école *intérieure* comprend aussi le rapport que le sujet entretient à la dimension groupale. À l'école, on n'apprend pas tout seul, mais en groupe, et cette dimension – trop souvent occultée – interfère dans le rapport qu'on entretient avec son métier lorsqu'on est amené à enseigner dans une classe, c'est-à-dire autrement que sous la forme du préceptorat.

De manière lointaine, l'école *intérieure* prend ses premières marques dans l'histoire familiale du sujet, en particulier dans les liens entre l'école et la famille, dans les attentes parentales par rapport au scolaire, voire plus tard, dans les éventuelles attentes parentales par rapport au choix du métier d'enseignant.

La notion d'école *intérieure* pourrait paraître semblable à celle de l'école *interne* élaborée par Dominique Ginet pour désigner l'introjection de l'expérience scolaire en « un lieu psychique » ayant un « statut proprement métapsychologique ». Il montre que l'expérience scolaire dans toutes ses dimensions marque profondément tout un chacun et « pourrait justifier l'hypothèse d'une telle école interne, laquelle désignerait la formation psychique inconsciente qui, chez tout adulte ayant été scolarisé, résulte des effets de la scolarisation sur la construction de l'identité du sujet » (Ginet, 2006). Il s'agit pour l'auteur d'une formation psychique transgénérationnelle.

Ce que j'ai nommé école *intérieure* est une notion différente. Elle a un caractère plus secondaire, plus évolutif et modulable qui ne nécessite pas l'invention d'un lieu psychique spécifique. Elle se constitue dans la dynamique d'un travail d'élaboration, de reprise du passé. Le lien entre son expérience scolaire et son école *intérieure* n'est pas un lien de cause à effet. Certaines personnes – on l'a vu – ont des parcours scolaires dramatiques ou chaotiques et peuvent avoir élaboré une école *intérieure* positive. À l'inverse, des personnes qui ont eu une scolarité brillante peuvent avoir des comptes à régler avec des éléments ayant – de près ou de loin – trait à l'école.

Deux exemples illustrent mon propos, montrant des cheminements opposés par rapport à des histoires scolaires difficiles.

### **La pacification de l'école intérieure : un travail psychique nécessaire**

Pour commencer, il s'agit du témoignage d'un enseignant ; il a écrit le texte qui suit dans le cadre d'un travail proposé par Mireille Cifali à ses étudiants en sciences de l'éducation de l'université de Genève. Il montre la force de la compulsion de répétition à l'œuvre dans la pratique enseignante lorsque rien ne vient la médiatiser.

« Je me souviens de ma 7<sup>ème</sup> année d'enseignement. J'ai une classe de 32

*élèves de 9 ans. Ils sont donc nombreux, bruyants, fatigants, et même plus. Je fais régner une sorte de terreur. Je ne tolère aucun bruit, aucune incartade. Je suis d'une extrême nervosité avec ces enfants. Je leur fais peur. À peine il y a quelque chose qui ne me convient pas, je me mets à crier. Il n'y a aucune interaction avec les élèves. Je ne supporte pas qu'ils me posent des questions. Il m'est même arrivé cette année-là de balancer les cahiers par la fenêtre de la classe. Un jour, un enfant prenant son courage à deux mains, ose lever la main et me dit : « Monsieur, au moins vous nous laissez respirer ? » C'est pour moi un choc terrible. Ainsi ces enfants en étaient venus à me demander tout simplement le droit de vivre. Ce droit que je leur avais supprimé par ma dureté, par ma peur d'être chahuté, par mon désir de les mouler dans un système, par une volonté farouche de faire le programme à tout prix. Dire que mon comportement a changé radicalement dès ce jour là, est bien sûr erroné. Mais je crois que j'ai commencé à avoir des enfants dans une classe, et non pas une classe remplie d'enfants. Je pense donc, et sans commentaire, avoir à l'époque transféré mes propres peurs d'écolier sur ces enfants. Inconsciemment les souffrances qui furent les miennes à leur âge, je les leur ai fait subir. Les coups que j'avais reçus, je les leur donnais. En fait, j'enseignais comme on m'avait enseigné quand j'avais 9 ans. » (Cifali, 1996)*

Cet enseignant a plongé dans le métier sans aucun recul par rapport à sa propre scolarité, reproduisant à son insu ce qu'il avait connu lui-même. Il n'a pas réfléchi à son histoire scolaire, n'a pas eu l'occasion de la travailler, de la mettre à distance. Il est dommage que la prise de conscience de la dimension répétitive de sa pratique lui apparaisse seulement au bout de 7 ans, mais il est surtout regrettable qu'un travail sur l'histoire scolaire n'ait pas eu lieu avant son entrée dans le métier. On peut cependant considérer que la prise de conscience suscitée par la remarque de son élève, puis l'écriture de ce texte ont constitué l'amorce du travail psychique qui l'ont peut-être conduit – au-delà de la prise de conscience de ce qui était à l'œuvre dans ses agissements – à une véritable transformation de son rapport à l'école.

Un autre exemple nous est donné par un enseignant et écrivain bien connu, qui témoigne du travail de pacification de son école intérieure, alors même que son histoire scolaire fut calamiteuse. Daniel Pennac dans *Chagrin d'école* (Pennac, 2009) révèle sa scolarité douloureuse, sa « *solitude de cancre dans la honte de ne jamais faire ce qu'il faut* », l'humiliation de ne pas comprendre, la conviction de sa nullité, le sentiment d'indignité qui l'accompagne, la peur au quotidien, la certitude d'être « *interdit d'avenir* », la haine et le besoin d'affection pour tenter « *d'amadouer l'ogre scolaire* ». Bref, une histoire scolaire désastreuse. Et pourtant, il finira par amadouer cet « *ogre scolaire* », à obtenir son baccalauréat, et à devenir professeur.

Pennac analyse « *La métamorphose du cancre en professeur. Et accessoirement celle de l'analphabète en romancier* ». Il l'attribue à quelques éléments : la lecture en particulier, sa vocation de lecteur clandestin venue de la vie en pension où il lui fallait se préserver un monde à lui. La lecture, dont il ne tirait aucun bénéfice scolaire immédiat, mais qui lui apportait des satisfactions profondes. Un autre élément important : la ténacité de son père « *faussement lointain, jamais découragé par son découragement* ». L'irruption de l'amour dans sa « *prétendue indignité* » aura aussi contribué à la transformation engagée : exister aux yeux d'une femme. Mais les éléments les plus déterminants dans la métamorphose, sont des rencontres avec quelques professeurs remarquables qui lui ont « *sauvé la vie* », écrit-il, qui l'ont « *sauvé de lui-même* ». Le premier, un professeur de français en classe de troisième a eu le génie de comprendre

qu'il fallait « *l'attaquer par le récit si l'on voulait avoir une chance de l'ouvrir au travail scolaire* ». Il lui a commandé un roman à produire en un trimestre, à raison d'un chapitre par semaine et sans faute d'orthographe, et l'élève Pennacchioni retrouve un statut et une existence scolaire aux yeux de cet enseignant. Il va rencontrer trois autres de ces maîtres qu'il considère comme des génies et qui contribueront à son sauvetage. Quel était leur secret ? Ils étaient maîtres de leur savoir, cohérents avec ce qu'ils exigeaient de leurs élèves et ils avaient un regard, ce qui lui a redonné un sentiment d'existence. « *Ils ne lâchaient jamais prise, écrit Pennac. Ils ne s'en laissaient pas conter par nos aveux d'ignorance. [...] En leur présence – en leur matière – je naissais à moi-même : mais un moi mathématicien, si je puis dire, un moi histoire, un moi philosophe, un moi qui, l'espace d'une heure, m'oubliait un peu, me flanquait entre parenthèse, me débarrassait du moi qui, jusqu'à la rencontre de ces maîtres, m'avait empêché de me sentir vraiment là* ».

Et ce n'est pas seulement la saveur du savoir que ces enseignants « *artistes de la transmission de leur matière* » ont communiqué à l'élève Pennacchioni, c'est le désir de transmettre. Ils lui ont communiqué le goût de la transmission.

Voilà donc l'ancien cancre devenu professeur. Au premier regard, on pourrait penser que ce métier vient simplement réparer une scolarité malheureuse. Mais nous sommes bien au-delà de ce mécanisme. D'abord parce que Pennac a véritablement travaillé son passé scolaire au sens psychique du terme, il l'a symbolisé et en témoigne dans ce livre. Si les blessures de l'ancien cancre ne sont pas tout à fait cicatrisées, pour autant, elles ne viennent plus le parasiter dans son rapport à l'école. Il les a métabolisées, mises à distance, il peut les regarder, les analyser et en tirer des enseignements. Et puis l'enseignant Pennac est un professeur qui a un goût profond pour sa discipline et le plaisir de la rendre accessible aux élèves. Inscrit dans une identification symbolique à ces maîtres qui l'ont sauvé, il est convaincu que c'est par le savoir et le goût de son usage que ses élèves trouveront sens à leur existence. Il nous donne accès à sa représentation et à ses conceptions du métier d'enseignant.

Pennac nous donne à lire l'évolution d'un cheminement qui l'a conduit à pacifier son histoire scolaire pour arriver à une école intérieure constructive, telle qu'on pourrait la souhaiter à tous les acteurs des champs éducatif et pédagogique : enseignants, parents et tous ceux qui d'une manière ou d'une autre viennent en aide aux élèves.

Un tel travail de dégagement des encombrements de son histoire personnelle pourrait-il s'envisager dans le cadre de formations d'enseignants ? Quelles pourraient en être les modalités ?

### **Interroger le « lien intime » entre le désir d'enseigner et son histoire ?**

Ces questions ne sont pas nouvelles. Elles rejoignent les préoccupations de tous ceux qui, marqués par l'expérience de la psychanalyse, ont réfléchi aux problèmes spécifiques des champs éducatifs et pédagogiques avec cet éclairage. Ainsi dans les pays germanophones européens, entre 1926 et 1937, des psychanalystes, psychothérapeutes, éducateurs, pédagogues et médecins, ont pensé des pratiques éducatives et pédagogiques prenant en compte la dimension de l'inconscient. Je fais référence ici au mouvement de « *pédagogie psychanalytique* » dont les écrits ont été publiés par la *Revue de pédagogie psychanalytique (Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik)*.

Le public français en a eu connaissance grâce aux ouvrages de Jeanne Moll (Moll, 1993) et Mireille Cifali (Cifali, Moll, 1985).

Une des personnalités de ce mouvement, la psychanalyste suisse Gertrud Behn-Eschenburg (Cifali, Moll, 1985, pp. 210-217) s'est penchée sur la question de la formation des éducateurs de jeunes enfants. Elle affirme en 1932 « *qu'il existe un lien intime entre le désir de devenir éducateur – ou celui d'exercer tout autre métier – et le vécu personnel, et que ce désir est imbriqué de manière étroite au destin particulier de chacun* ». Dans une perspective de formation, elle s'est demandé comment permettre à un adulte de découvrir ce qu'est un enfant, de « *le replonger dans l'enfance* », comment lui faire prendre conscience de ce qui œuvre souterrainement dans ses attitudes éducatives ? Elle a d'abord envisagé la solution « *idéale* » d'une psychanalyse personnelle comme préparation au métier d'éducateur, pour convenir finalement que c'est assez peu réalisable. Elle a engagé une réflexion sur d'autres modalités de formation en se questionnant sur la manière d'intégrer les données de la psychanalyse dans la formation psychologique et pédagogique. Elle pense à juste titre qu'une simple base théorique à travers un cours de psychanalyse n'est pas une bonne solution et préconise le recours au vécu et à l'expérience de chacun dans sa pratique. A partir de ce matériel – notamment le récit des expériences et les questionnements soulevés –, l'auteur élabore avec les éducateurs les connaissances psychologiques et pédagogiques jugées utiles. « *En résumé, écrit-elle, on peut donc dire que l'essentiel consiste à faire en sorte que les inhibitions, dues à l'histoire personnelle, ne constituent pas un obstacle pour comprendre les manifestations de l'enfant, que chacun puisse identifier les objectifs qu'il pose comme dépendant de son histoire personnelle et qu'il reconnaisse à temps ses propres désirs derrière des motivations qui ont subi des déplacements et des déformations* ». (Cifali, Moll, p. 217)

La manière dont G. Behn-Eschenburg envisage l'éclairage de la psychanalyse dans l'éducation évoque ce que Michaël Balint et son épouse Enid Balint développeront en Angleterre à partir de 1946 avec les groupes Balint, pour permettre à des professionnels de prendre conscience intellectuellement et affectivement des dimensions inconscientes en jeu dans leurs métiers. Le dispositif imaginé par Balint a été abondamment repris, transposé, adapté. Actuellement, des groupes dits "Balint" ou dérivés de cette méthode se sont largement développés et fonctionnent avec des modalités proches de celles mises en place par le fondateur.

Différents psychanalystes et/ou enseignants et formateurs ont imaginé des dispositifs de type Balint adaptés à un public d'enseignants : Jacques Lévine qui a initié les groupes de *Soutien au Soutien* (Lévine, Moll, 2000, 2009), Francis Imbert qui travaille dans le cadre de la Pédagogie Institutionnelle (Imbert, 1992, 1996), Claudine Blanchard-Laville, Dominique Fablet et divers auteurs qui témoignent tous de pratiques originales (Blanchard-Laville, Fablet, (1996, 2003).

Les groupes de type Balint sont fondés sur le volontariat des participants. S'ils constituent assurément une modalité intéressante de travail sur les dimensions inconscientes à l'œuvre dans l'exercice du métier, il me paraît délicat de les voir imposés dans le cadre d'une formation.

D'autres modalités de questionnement existent et peuvent permettre un regard sur son passé d'enfant et d'élève. Je citerai le courant des histoires de vie élaboré par Gaston Pineau et Jean-Louis Le Grand. Pour ces auteurs, le terme « *histoire de vie* » représente la « *recherche et (la) construction de sens à partir de faits temporels personnels* » (Pineau, Le Grand, p. 3). Il recouvre des pratiques multiformes et anciennes<sup>2</sup>. Le travail conçu et proposé par Jeanne Moll à ses étudiants d'histoire de l'éducation de

2. La revue *Éducation Permanente* en rend compte dans deux numéros : Histoires de vie, *Éducation Permanente*, n° 72-73, 1984, Les histoires de vies, Théories et pratiques, *Éducation Permanente* n° 142, 2000-1.

l'université de Strasbourg (Moll, 1992) se situe dans cette mouvance. Jeanne Moll leur proposait d'écrire leur biographie scolaire, en tentant de l'analyser et de repérer les influences passées sur leur devenir et leur positionnement comme sujets dans la vie. Elle cherchait ainsi à promouvoir un travail de mise en ordre, de reconstruction, d'élaboration du passé scolaire. Sa visée était de permettre que l'expérience se transforme en connaissances, c'est-à-dire en « *savoir approprié par chacun [qui] lui serve de repère, ou mieux, de point de mire de sa pratique pédagogique présente ou future* » (Moll, 1992). L'auteure soulignait la valeur formatrice de cette écriture autobiographique.

Plus récemment, dans *Formation clinique et travail de la pensée* (Cifali, Giust-Desprairies, 2008, p. 11-36), Florence Giust-Desprairies analyse les effets d'un dispositif groupal clinique permettant à des enseignants en difficulté de revisiter leur parcours scolaire, à travers le récit d'une histoire allant du début de la scolarité jusqu'à l'entrée dans la vie professionnelle. L'auteure fait l'hypothèse que ce travail « *favoriserait un accès à une altérité interne, par trop méconnue, les disposant à tolérer de façon moins persécutive l'altérité de l'autre* ». Déployée sur deux années, cette démarche a suscité un travail de symbolisation qui a conduit les participants à véritablement rencontrer leurs élèves et à penser par eux-mêmes des solutions aux difficultés éprouvées.

Le dispositif d'atelier d'écriture évoqué précédemment constitue une forme de travail qui s'inscrit dans la filiation des approches de Jeanne Moll et Florence Giust-Desprairies. Il en diffère par la centration sur l'écriture, sur la dimension littéraire des textes, sur l'attention au lecteur. Ici, les textes n'ont pas été prétextes aux échanges sur la pratique ou sur les situations de l'histoire scolaire évoquées. Ils se sont déroulés dans la perspective de la réécriture, dans une orientation vers des lecteurs potentiels. Ce dispositif met en jeu les tensions évoquées par Mireille Cifali et Alain André dans leur ouvrage *Écrire l'expérience : « tension entre écriture et analyse de pratique, [...] entre récit et formalisation, [...] entre littérature et science* » (Cifali, André, 2007, p. 10-11).

Les découvertes de l'impact du vécu scolaire ont provoqué de la surprise, voire des bouleversements émotionnels ; les participants disent que ces découvertes ont eu des retentissements dans leurs pratiques. En découvrant certains éléments de leur passé scolaire et en réalisant qu'ils agissaient encore à leur insu dans l'exercice de leur métier, ils ont pu relativiser les éléments en question, les remettre à une place plus juste, voire s'en dégager.

Y. par exemple, a été confrontée aux souvenirs de sa difficulté d'intégration dans les groupes lors de sa scolarité. Progressivement, elle a pris conscience de l'effet de ce passé dans sa pratique, l'amenant à un mode de fonctionnement qu'elle a identifié : « *C'est-à-dire que je travaille avec des groupes et c'était justement ça mon problème depuis le début, les groupes. Donc je ne le savais pas, et c'est le chemin de l'écriture qui m'a fait réaliser à quel point j'étais tout le temps en train de réparer quelque chose du côté des groupes, avec la rééducation, aussi pour moi, et en aidant les gamins à prendre leur place* ». Y. mesure à quel point ce mouvement réparateur l'a conduite à porter une attention crispée à ce que chacun s'intègre rapidement dans le groupe. Elle affirme que le travail de l'atelier l'a aidée à se dégager de cette crispation et à adopter une position plus souple.

Au-delà des découvertes sur son propre passé scolaire, il y a eu celles concernant les autres membres du groupe. Certains textes mettaient en lumière des vécus surprenants, parce que différents des siens. Quelques personnes ont eu des histoires scolaires paisibles et le décalage entre la



tonalité heureuse de leur scolarité et la difficulté ou les souffrances des autres les a déroutées dans un premier temps, puis les a amenées à se poser des questions importantes. Certains ont découvert que le vécu scolaire laisse des traces profondes et ont acquis la conviction qu'il était important de sensibiliser les enseignants qu'ils côtoient à cette idée. « Un grand volet de réflexion » s'est ouvert pour N. : « *Je ne m'attendais pas du tout à ce que sa propre histoire – même s'il n'y a pas eu de chaos scolaire pour moi – à quel point ça pouvait quand même jouer et influencer. Et donc chez tous nos collègues de l'école, y'a une histoire avant. Par rapport à la situation de certains enfants, certains collègues, leurs réactions ne sont pas au hasard. Il y a des choses qui sont ancrées très loin* ». Et ce travail, dit-elle, l'a aidée à prendre de la distance à l'égard de certaines réactions d'enfants, de collègues, et même de parents.

Ce qui frappe dans tous les témoignages des participants lors des entretiens, c'est l'impact fort des expériences personnelles qui, conscientisées, deviennent des points d'appui pour penser la pratique actuelle, la confirmer ou la modifier. Ces expériences différentes partagées deviennent une sorte de capital commun qui aide à élaborer de nouvelles modalités d'action de professionnels dans leurs relations avec les enfants comme avec les maîtres. Ici, l'écriture aura bien été « *productrice de pensée pour celui qui écrit* » (Cros, p. 16), tout en ayant un impact sur les lecteurs/auditeurs et un effet de mise en mouvement des pratiques – du moins dans les déclarations des participants !

L'intérêt de cette approche est qu'elle permet à chacun de décider de son degré d'implication dans le travail. Par le jeu des formes littéraires variées, elle offre la possibilité d'avancer masqué pour qui le souhaiterait, de révéler ce qui cherche à se dire, de voiler ce qui doit rester caché. Il est des périodes dans la vie où l'on est plus ou moins fragile et il n'est pas nécessaire de se mettre en difficulté lorsqu'on est en formation. En tout cas, c'est aux personnes en formation d'en décider. Mais dans le même temps, pour qui s'engage, l'écriture touche à l'intime et renvoie l'auteur à l'inconnu qui surgit lorsqu'il écrit, à l'autre en soi et à certaines surprises ou révélations qui peuvent toucher plus en profondeur qu'un travail par la parole. Les écrits ont la vie longue, les textes peuvent être relus et le travail se poursuivre et être partagé avec des lecteurs, bien au-delà du temps d'un atelier. En outre, l'écriture engage aussi à une certaine forme de transmission qui est une invitation pour tout un chacun à réfléchir et se questionner.

### **Pour conclure...**

Je plaide pour la mise en place dans le cursus de formation de tous les enseignants, de modules leur permettant de revisiter leur histoire scolaire sous une forme ou une autre et de conscientiser leur *école intérieure*, voire de la pacifier si elle est encombrée de souffrances ou de rancœurs non métabolisées.

Mais au-delà des enseignants eux-mêmes, ne serait-il pas bénéfique que toute personne s'occupant de questions scolaires puisse avoir l'occasion d'un tel travail ? Beaucoup de professionnels œuvrent à aider des élèves, qu'ils soient en difficulté ou non – animateurs s'occupant de l'aide aux devoirs, orthophonistes, psychomotriciens, psychologues – ; ils n'entretiennent pas toujours des relations apaisées avec l'école.

Quant aux parents, il est évident que leur propre histoire scolaire vient souvent parasiter leurs relations avec l'école de leurs enfants, surtout quand

ces derniers sont en difficulté. Il serait utopique d'imaginer faire réfléchir tous les parents d'élèves de France et de Navarre à l'impact de leur expérience scolaire ! Mais si les enseignants pouvaient prendre la mesure de leur *école intérieure*, ne seraient-ils pas plus à même d'aider les parents à ne pas mélanger leur propre scolarité passée et celle actuelle de leurs enfants ?

## Bibliographie

- Balint M. (1990). *Le médecin, son malade et la maladie*. Paris : PBP.
- Blanchard-Laville C., Fablet D. (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville C., Fablet D. (2003). *Écrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse de pratiques et écriture*. Paris : L'Harmattan.
- Cifali M., André A. (2007). *Écrire l'expérience, Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : PUF.
- Cifali M., Giust-Desprairies F. (2008). *Formation clinique et travail de la pensée*. Bruxelles : De Boeck.
- Cifali M., Moll J. (1985). *Pédagogie et psychanalyse*. Paris : L'Harmattan, 2003.
- Cifali M., Moll J. (1996). Quand l'amour et la haine se mêlent à l'apprendre, *Le Point-Virgule, Cahier du Centre Médico-Psycho-Pédagogique de Strasbourg n° 5-6*, pp. 74-112.
- Cros F. (Ed) (2006). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Ginet D. (2006). L'école « interne », une école... « à prendre par cœur », in *Les relations école-familles, Je est un autre*. n° 16, pp. 34-37.
- Giust-Desprairies F. (2008). D'une surestimation de la conscience à une pensée de l'altérité, in *Formation clinique et travail de la pensée*, Bruxelles : De Boeck, pp. 11-36.
- Imbert F. (1992). Groupes Balint et formation des pédagogues, in *Pratiques de formation (Analyses)*. Paris : Université de Paris 8, n° 23.
- Imbert F. (1996). Le groupe Balint. Un dispositif pour un « métier impossible » : enseigner, in *L'analyse des pratiques professionnelles*. pp. 135-156.
- Leclaire S. (1975). *On tue un enfant*. Paris : Seuil.
- Levine J., Moll J. (2000). *Je est un autre, Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. Paris : ESF.
- Levine J., Moll J. (2009). *Prévenir les souffrances d'école, Pratique du soutien au soutien*. Paris : ESF.
- Moll J. (1992). Penser et écrire son histoire scolaire. *Cahiers pédagogiques n° 307*, pp. 4-56.
- Moll J. (1993). *La pédagogie psychanalytique*, Paris : Dunod.
- Pennac D. (2004). *Chagrin d'école*. Paris : Gallimard.
- Pineau G., Le Grand J.-L. (1996). *Les histoires de vie*. Paris : PUF, Que sais-je ?, p. 3.
- Strauss C. (1991). *A propos de la place des enseignants dans l'appropriation du langage par l'enfant*. Mémoire de DEA de psychologie, Strasbourg : université Louis Pasteur.
- Strauss-Raffy C. (2004). *Le saisissement de l'écriture*. Paris : L'Harmattan.

Carmen Strauss-Raffy  
LISEC

maître de conférences en sciences de l'éducation,  
université de Strasbourg  
psychopédagogue CMPP de Strasbourg

Pour citer ce texte :  
Strauss-Raffy C., De l'histoire scolaire à l'école  
intérieure, *Cliopsy*, n° 2, 2009, pp. 7-16.